

Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire

Béatrice Ferrier

Le théâtre entre jeu et texte : une longue tradition scolaire

Béatrice Ferrier
Université d'Artois (EA-4028)

(Version longue de l'article paru dans le *Français aujourd'hui*, n°180, avril 2013, en ligne sur le site http://www.armand-colin.com/revues_num_info.php?idr=16&idnum=480592 et sur le portail du Cairn, (www.cairn.info)

En 2001, M. Bernanoce soulignait que l'enseignement du texte de théâtre comme genre littéraire avait été délaissé et elle avançait parmi les explications possibles la mise en place d'une pédagogie du jeu dans les années soixante-dix. En 2005, M. Vinaver confirmait le constat en évoquant « une rivalité, dans les pratiques scolaires » entre l'« objet de lecture » et l'« objet de représentation » (2005 : 139). Il semblerait qu'aujourd'hui le théâtre soit en passe de retrouver une juste place dans les nouveaux programmes, grâce à l'apparition de l'objet d'étude « texte et représentation » au lycée et à l'introduction de « l'histoire des arts ». Lire un texte de théâtre nécessite en effet de se projeter dans sa dimension scénique, de « construire une scène imaginaire » selon un travail « au microscope » (Ryngaert, 2005 : 22-23), une lecture au ralenti (Vinaver, 1993 : 893-909), ou encore une lecture dramaturgique (Ailloud-Nicolas, 2008 : 6-7). Cette approche du texte n'est pas pour autant incompatible avec le jeu dans le cadre d'une « lecture dramaturgique en action » (Ferrier, 2012 : 183) proposée à la suite des travaux d'I. de Peretti et *alii* (2006). Par ailleurs, la mise en place de la « charte de l'école du spectateur »[1] associée à une fréquentation active des spectacles vise à sensibiliser les élèves à l'interprétation des codes de la scénographie[2].

Mais pourquoi la dimension hybride du texte de théâtre suscite-t-elle autant de réflexions et de débats aujourd'hui alors même qu'elle semble, dès l'origine, prise en compte par un enseignement qui associe le jeu au texte ? Les collèges des jésuites ou le théâtre d'éducation en sont les expériences les plus connues. C'est cette perspective historique que nous nous proposons d'adopter depuis les origines jusqu'au XXe siècle, jusqu'à l'apparition du jeu dramatique qu'on a pu rendre responsable de cette dichotomie quand bien même il se raréfie dans les classes à partir des années quatre-vingts, selon C. Page (2009 : 114).

Nous interrogerons donc l'évolution de l'enseignement théâtral à partir des enjeux, communs ou distincts, autour desquels se sont articulés le texte et sa mise en jeu.

Afin de mieux comprendre comment ont pu apparaitre les déséquilibres entre ces deux composantes, nous adopterons une démarche diachronique en convoquant les travaux majeurs répertoriés sur le sujet que nous complèterons par endroits.

I- Du théâtre religieux au théâtre scolaire : le spectacle comme outil de formation ou divertissement mondain ?

Très tôt, le théâtre est apparu en France comme un outil d'apprentissage, plus précisément un outil d'édification, au sein des églises pour donner aux fidèles une meilleure connaissance du texte biblique. Tel a été le rôle des drames liturgiques en latin puis en langue vernaculaire, qui mettaient en actions et en dialogues, dès le XIe siècle, la Nativité et la Résurrection de Jésus lors des fêtes de Noël et de Pâques[3].

[1] http://www.occe.coop/~thea/article.php3?id_article=364&var_recherche=%E9cole+du+spectateur
[2] Voir les débats en cours sur la mise en place de ces mesures, rapportés par J.-M. Pire (2012 : 26-63).
[3] Voir L. Petit de Julleville (1880 : 19 et suivantes) et C. Mazouer (1998 : 144-207).

Parallèlement et progressivement, ce théâtre religieux s'écarte de la liturgie pour quitter les murs de l'église, comme en témoignent les miracles qui étaient au départ de « petites pièces composées sans doute par les moines et jouées par leurs écoliers » en français (Petit de Julleville, 1880 : 71). Cette tradition remonterait au IXe siècle, selon J. Majault (1973 : 4) qui en atteste l'existence au collège de Lyon. L.-V. Gofflot (1907 : 15) en relève des traces aux XIe et XIIe siècles dans les « grandes écoles monacales et claustrales » devant un public laïque. Dès le XIVe siècle, en dépit des interdictions, les élèves de collège participent activement à de nombreuses festivités qui réclament le concours de représentations théâtrales. Les moralités semblent très prisées chez les Basochiens[4] (Gofflot, 1907 : 53). Composées par les élèves qui exercent ainsi leur verve, elles marquent une évolution dans les sujets choisis qui, tout en liant édification morale et divertissement, s'écartent des sujets spécifiquement religieux pour emprunter « aux réalités quotidiennes » (Majault, 1973 : 6), voire s'ancrer dans l'atmosphère du collège[5]. Au XVe siècle, les mystères, qui mêlent le sacré et le comique, sont sans doute interprétés par les étudiants des académies de province, suggère J. Majault (1973 : 6) jusqu'à leur interdiction par le Parlement de Paris en 1548.

C'est donc à partir du XVIe siècle que les tragédies et comédies latines sont représentées dans les collèges qui font ainsi office, chaque année, de scène théâtrale (Gofflot, 1907 : 65-70). Tandis que les moralités et farces sont toujours jouées par les élèves de province, se développe un théâtre humaniste qui met en exergue les vertus morales. Il peut prendre la forme de pièces d'auteurs comme Térence ou Plaute, choisies pour la qualité de leur langue, ou bien être le fruit de certains professeurs[6], tel Calmus, qui s'inspirent de ce théâtre antique au collège de Bordeaux, d'après l'étude de M. Ferrand (2009 : 6-11). Non seulement ce théâtre renouvelé affiche pour ambitions pédagogiques celles d'exercer sa mémoire, de maitriser son corps et sa voix, d'apprendre la langue latine mais il permet aussi d'accéder à la culture antique. Cette découverte des textes de l'Antiquité est d'ailleurs partagée par le protestant Jean Sturm, qui établit un programme pour les élèves du Gymnasium de Strasbourg, précise J. Verdeil (1995 : 16). Cette attention portée à la littérature s'étend enfin aux pièces françaises, dont celles de Jodelle, Garnier, Jean de La Taille etc. Si le principal objectif de ces pratiques est bel et bien la représentation finale, l'intérêt littéraire des textes n'est pas délaissé pour autant.

La tradition d'un théâtre scolaire est ainsi déjà établie lorsque les collèges jésuites ouvrent leurs portes en 1564 à Paris. Des représentations théâtrales sont d'ailleurs organisées du XVIe au XVIIIe siècle par les Oratoriens qui bravent l'interdit de leur ordre, comme par les Augustins et les Bénédictins[7]. Mais les jésuites se distinguent pour avoir systématisé la pratique théâtrale comme une manière d'instruire en divertissant[8]. Le théâtre fait partie intégrante du programme édicté, dès l'origine, dans la *Ratio Studiorum*[9] comme dans la version assouplie du Père Jouvency, la *Ratio discendi et docendi*, au début du XVIIIe siècle. Si le répertoire est principalement composé de tragédies latines[10] pour faciliter l'apprentissage de

[4] La Basoche était une corporation des clercs du Palais reconnue par Philippe le Bel au début du XIVe siècle. Elle disposait d'une juridiction autonome. Les Basochiens, étudiants en droit, donnaient des représentations théâtrales mais François 1er leur retira ce droit en 1540.

[5] Voir notamment l'analyse de la pièce manuscrite des Archives du Puy-de-Dôme par R. Bossuat (1950 : 171)

[6] J. Majault (1973 : 11) précise que les élèves composent aussi leurs propres textes.

[7] Voir L.-V. Gofflot (1907 : 205-227) et J. Majault (1973 : 23).

[8] « L'Université, et plusieurs ordres religieux – la Congrégation de l'Oratoire en particulier – ont refusé, à de rares exceptions près, d'associer théâtre et enseignement. » (Peyronnet, 1976 : 119)

[9] « L'argument des tragédies et comédies – qui ne doivent être que latines et très rares – sera sacré et pieux; il n'y aura aucun intermède, sinon latin et décent; aucun personnage ni vêtement féminin n'y sera introduit » (article 87 de la *Ratio studiorum* rééditée en 1997 par A. Demoustier et *alii* : 93). D'autres points furent également interdits comme représenter des acteurs en habits sacerdotaux ou des cérémonies religieuses (L.-V. Gofflot, 1907 : 92).

[10] Des comédies et pastorales sont également données en cours d'année (Boysse, 1880 : 59-62) alors que la tragédie est réservée à la cérémonie de remise des prix en fin d'année. M. de Rougemont (1996 : 303) précise qu'à côté du répertoire des jésuites, on joue aussi des pièces de Corneille, Racine, Piron, Voltaire, Molière.

la langue (Majault, 1973 : 16), le français devient ensuite fréquent comme langue de traduction ou de représentation (Gofflot, 1907 : 114). Les pièces, composées le plus souvent par les Pères doivent traiter, dans le respect des règles dramatiques, de « sujets sérieux, grave[s] et digne[s] d'un poète chrétien » selon le P. Jouvency (Boysse, 1880 : 27). L'intrigue amoureuse en est donc bannie[11] même si l'on ménage quelques rares rôles féminins de mères, épouses, vierges martyres ou marâtres (Boysse, 1880 : 23-30).

Mais ce n'est pas seulement le texte qui poursuit des visées morales. Selon le P. Porée, « les efforts » consacrés aux répétitions des pièces de théâtre « font passer les jeunes gens de l'humble et obscure école du collège, à l'école brillante et élevée du théâtre pour que ces jeunes gens, appelés à jouer un rôle dans l'Etat, apprennent de bonne heure à fuir ou à rechercher les sentiments qu'ils voient sur la scène, accueillis par des moqueries ou des applaudissements » (Boysse, 1880 : 100). Le fonctionnement cathartique propre au genre théâtral est donc exploité dans le jeu qui permet aux jeunes acteurs ou spectateurs d'appréhender de l'intérieur la spécificité du texte dramatique, moins pour des raisons littéraires que moralisatrices[12].

Assurément, l'intérêt du texte est secondaire. Même si l'écriture de certaines pièces peut faire l'objet d'un travail collectif de la classe, « la valeur éducative du théâtre réside cependant moins aux yeux des jésuites, dans la composition du texte que dans son interprétation » (Majault, 173 : 19). Le théâtre est avant tout une pratique qui prépare les élèves à paraitre sur la scène du monde. C'est le théâtre qui leur donnera « la hardiesse », « le bon air », les « manières aisées et libres », autant de qualités indispensables à leurs futures fonctions que reconnaissent les journaux de l'époque (Boysse, 1880 : 101). Aussi le P. Jouvency donne-t-il des précisions sur la prononciation ou sur la posture à adopter[13]. À ce titre, la danse, en tant que « divertissement digne d'un homme bien élevé » et « exercice utile pour les jeunes gens »[14] fait partie des apprentissages attendus et soumis au jugement du public dans les intermèdes et ballets qui agrémentent les représentations des tragédies.

Nul doute, dans ces conditions, que la pratique théâtrale, qui consiste en dehors des spectacles publics à répéter les pièces (Boysse, 1880 : 69-78) ou à pratiquer des exercices de rhétorique (Boysse, 1880 : 89), est instrumentalisée pour apprendre les codes de l'éloquence et du maintien en société tout en travaillant l'aisance ou encore la mémoire.

L'éducation des filles n'est pas épargnée par cette vague théâtrale que J. Majault (1973 : 23) signale dans plusieurs couvents. Toutefois, le texte y occupe une place plus importante si nous examinons le célèbre cas de l'école de Saint-Cyr où sont représentées à la fin du XVIIe siècle *Esther* et *Athalie*[15]. Ces deux tragédies sont écrites par Racine à la demande de madame de Maintenon dans une volonté de sensibiliser les jeunes filles à la beauté de la langue classique (Lavallée, 1862 : 79-80) tout en respectant la morale. Le sujet religieux dépourvu d'intrigue amoureuse doit prémunir contre les dangers du théâtre profane qu'avait révélés une convaincante interprétation d'*Andromaque* (Gofflot, 1907 : 207). Pourtant, de nouveau, le jeu théâtral pose problème, le succès d'*Esther* éveillant la

[11] Comme le rappelle A. Chervel (2008 : 479), le théâtre scolaire s'inscrit « dans une longue tradition d'altération, de dénaturation et de normalisation » au nom des principes de moralité et de bienséance.

[12] Dans le contexte polémique de l'époque, l'argument selon lequel le théâtre entretiendrait des passions contraires à la morale est ainsi retourné.

[13] Un exemple parmi d'autres a trait à la position des mains : « Il défend, comme un geste manquant de dignité, d'élever l'index isolé et de l'agiter, pendant que les autres doigts sont repliés ; l'annulaire et le medius rapprochés, et les autres doigts légèrement écartés, constituent au contraire, un geste élégant et de bonne façon. » (Boysse, 1880 : 72)

[14] *Ratio discendi et docendi*, citée par E. Boysse (1880 : 36).

[15] C. Mongenot (2003 : 105-106) précise que d'autres textes ont été lus ou représentés à la Maison de Saint-Louis comme *Judith* et *Jephté* de Boyer, *Saül* et *Hérode* de Nadal, *Gabinie* de Breuys, *Joseph* de l'abbé Genest et trois tragédie de Duché : *Jonathas, Absalon, Debora.* Sur l'ensemble de ce répertoire, avec ou sans musique, voir l'analyse d'A. Piéjus (2000 : 93-136).

polémique : le danger ne vient plus du texte mais du jeu d'actrice qui remporte l'adhésion de l'assistance, principalement composée du Roi et de la Cour. Une telle admiration expose les demoiselles à la vanité, ce qui rend la représentation publique incompatible avec des principes d'éducation tels que la piété, la modestie, la bonté ou la sagesse.

La dimension spectaculaire est donc à double tranchant : les réactions du public sont censées être cathartiques pour les élèves des jésuites appelés à tenir un rôle vertueux dans la vie en société, tandis qu'elles éveilleraient chez les jeunes filles de la noblesse désargentée, des aspirations que leur vie future ne pourrait satisfaire. Le rôle du public consiste en réalité à apprécier le spectacle, la qualité du jeu comme en témoignent les comptes rendus élogieux du *Mercure de France*. Les représentations scolaires sont des vitrines destinées à valoriser l'enseignement délivré au sein de l'institution. Leur caractère officiel, lié à des visites prestigieuses, des fêtes ou cérémonies, biaise la dimension pédagogique dans l'organisation des enseignements[16] comme dans la répartition des rôles.

Ainsi, quelles que soient ses qualités littéraires, le texte devient secondaire face au jeu dont l'ampleur est liée à sa place centrale au sein de la charte éducative ou à une réception trop enthousiaste du public. Même s'il ouvre à la culture à des degrés divers, même s'il respecte ou prône des valeurs morales, le texte est essentiellement un support au jeu. Or c'est notamment parce que ce jeu est porté sur la scène et confronté, par les yeux des spectateurs, au jeu conventionnel des comédiens, qu'il perd progressivement son statut d'outil de formation pour devenir objet de représentation à part entière. Aussi est-il nécessaire d'inventer une autre forme de théâtre pédagogique.

II- Le théâtre d'éducation au XVIIIe siècle : jouer des textes proches des réalités enfantines

Après avoir renoncé à la scène d'apparat[17], madame de Maintenon initie un autre théâtre qui est l'une des premières formes du théâtre d'éducation selon M.-E. Plagnol-Diéval (1997 : 45). Poursuivant une visée morale destinée à favoriser l'entrée des demoiselles dans le monde tout en les prévenant de ses dangers, les *Conversations* et les *Proverbes dramatiques* de la marquise de Maintenon sont conçus comme des mises en situation réalistes[18]. Dans la lignée des *Entretiens* qui prennent la forme de jeux de rôles, ces textes de théâtre donnent l'occasion aux demoiselles de se projeter dans leur future vie de femmes du monde dont elles doivent apprendre les règles de conduite et les bonnes manières. Il ne s'agit plus de goûter les beautés des vers mais de s'approprier les marques de la civilité langagière.

Les textes donnent lieu à un travail de diction alliant l'intonation et la prononciation pour effacer les signes d'appartenance provinciale (patois ou accents régionaux) et pour adopter le bon ton de la vie en société ainsi qu'une attitude retenue, sans timidité ni outrance. Au-delà de la mémorisation de formules correctement prononcées, les gestes sont travaillés pour respecter le comportement adéquat. Sans que les indications scéniques abondent, les gestes sociaux attendus sont présents dans les dialogues, précise C. Mongenot (2006 : t. I, 255). Ces petites pièces permettent donc de s'approprier des codes gestuels et langagiers par la mémorisation et le mimétisme. Le jeu théâtral est alors réduit à l'extrême tant la distance avec

[16] P. Peyronnet (1976 : 111) souligne les difficultés que posait la préparation de tels spectacles dans l'organisation des études.

[17] Voir pour plus de précisions les travaux de Lavallée (1862 : 101-122), de L.-V. Gofflot (1907 : 205-237) et d'A. Piéjus (2000 : 533-595 et 619-632), laquelle place au même rang que la critique des spectacles, celle de la musique dont la nature sensuelle est jugée dangereuse.

[18] Voir M.-E. Plagnol-Diéval (1997 : 44-80) et C. Mongenot (2006 : t. I, 244-313). Dans la tradition des spectacles scolaires, les *Conversations* sont jouées devant les visiteurs de passage en témoignage d'une éducation de qualité. Mais les demoiselles ne sont plus mises en valeur comme des comédiennes par le réalisme des textes et l'absence de décors ou costumes.

la réalité est minimale, en particulier dans les *Conversations* qui se déroulent dans le cadre de Saint-Cyr, qui ont pour personnages les pensionnaires et leurs éducatrices, qui peuvent traiter de réels sujets de préoccupation préalablement abordés avec les élèves. Sans doute les *Proverbes* obéissent-ils davantage à l'esthétique théâtrale, en respectant le découpage en scènes, en faisant intervenir des personnages de conditions diverses et en ménageant une véritable intrigue qui dispense une morale pratique, respectueuse des principes chrétiens, pour être à la fois une bonne épouse et une bonne maitresse de maison.

Si, comme le fait remarquer M.-E. Plagnol-Diéval (1997 : 19), cette foi chrétienne disparait progressivement des recueils de théâtre d'éducation élaborés par des auteurs laïques (madame de Genlis, Moissy, madame de La Fite, Berquin…), qui fleurissent dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, le jeu entre réalité et fiction est en revanche exploité. C'est d'ailleurs l'un des éléments qui le distingue du théâtre scolaire dont il partage le *credo* horatien et l'objectif pédagogique d'éloquence. Ce nouveau théâtre apparait en effet comme un genre à part entière[19] qui se caractérise par un objectif affiché d'édification morale, par le caractère privé de ses représentations, par la prise en compte de l'âge des destinataires, par le réalisme des personnages mis en scène dans leur sphère familiale et privée. Liée à l'évolution du statut de l'enfant, l'émergence du genre obéit aux principes d'une éducation active théorisée par Locke ou par Rousseau (Plagnol-Diéval, 1997 : 24). Grâce à la spécificité du théâtre, texte et jeu à la fois, l'enfant, devenu le héros de la pièce, expérimente de l'intérieur la leçon qu'on veut lui dispenser, qu'il s'agisse de corriger un défaut ou d'atteindre une vertu.

Le texte n'est pas l'adaptation d'un modèle théâtral, classique ou antique, aux critères de la morale chrétienne, pas plus qu'il ne sert de prétexte à un jeu censé développer les facultés oratoires nécessaires à la vie d'adulte. Le texte est écrit par des auteurs soucieux des principes d'éducation, souvent pour leurs propres élèves dont l'âge et les préoccupations du moment sont respectés. En ce sens, la distance que le texte d'inspiration littéraire, comique ou tragique, distance induite par les personnages comme par les intrigues, pouvait instaurer avec l'univers des jeunes acteurs, est abolie dans les textes de théâtre d'éducation où l'enfant se reconnait. Il s'agit toutefois de vraies pièces dramatiques qui ne sont pas étrangères aux théories de Diderot : le drame bourgeois ne doit-il pas transformer le spectateur de l'intérieur en lui présentant des personnages communs qui évoluent dans un cadre quotidien et agissent de manière vertueuse ?

De même, la distance qu'il pouvait y avoir entre la déclamation de la scène de théâtre ou la gestuelle codée de Saint-Cyr et le comportement des jeunes enfants s'estompe au fil du siècle. En 1782-1783, les petits drames de Berquin visent à ce que les enfants « s'abandonnent à la franchise des mouvements de leurs petites passions » et s'expriment dans un « langage simple et naïf » (Berquin, 1829 : t. I, 5-6). Le jeu, en accord avec le texte, présente une efficacité immédiate par le mimétisme des gestes sociaux grâce à l'identification entre le personnage et l'acteur, tout en ménageant une gestuelle plus libre et naturelle, en adéquation avec la nature de l'enfant d'une part, avec l'évolution du jeu des comédiens d'autre part. Assurément, les progrès de la mise en scène en faveur de l'illusion et les réflexions sur le jeu du comédien entre identification et distanciation influencent le jeu requis par ce théâtre d'éducation, comme le montrent les pièces de Berquin qui ménagent des tableaux pathétiques dignes de l'esthétique de Diderot et réclament un jeu plus expressif pour toucher la sensibilité des acteurs et des spectateurs (Ferrier, 2009 : 87-93). Tous les ressorts de la théâtralité sont inscrits dans le texte selon une visée de conversion morale à une époque où le *pathos*

[19] Voir l'étude de M.-E. Plagnol-Diéval (1997 : 83-394) qui donne la définition suivante du théâtre d'éducation (34) : « toute pièce qui prend comme personnage central un individu jeune ou insuffisamment formé pour pouvoir être l'objet d'une épreuve de type éducatif au sens large du terme, dont le dénouement coïncide avec l'heureux bénéfice qu'il en retire, c'est-à-dire un gain moral ».

remplace la *catharsis* : la distance entre la scène et la salle que mettait à profit le P. Porée a fait place à l'empathie et à la communion.

Certes, toutes ces pièces d'éducation n'ont pas une valeur littéraire identique, ni même ne présentent une théâtralité identique. Les pièces de madame de La Fite insérées dans un récit cadre sont davantage destinées à la lecture alors que les proverbes dramatiques de Garnier privilégient des performances d'acteurs (Plagnol-Diéval, 1997 : 324-394). Mais force est de constater que le théâtre d'éducation fait passer les objectifs pédagogiques avant l'ambition littéraire tout en respectant une certaine harmonie entre la dimension scénique et la dimension textuelle. Le jeu, guidé par un texte adéquat, est reconnu comme un outil pédagogique efficace pour s'approprier gestes sociaux et valeurs morales. C'est d'ailleurs par le jeu, par sa dimension ludique et expérimentale, que ces recueils se distinguent du reste de la littérature édifiante. Il n'est pas anodin qu'ils rencontrent un vrai succès éditorial au siècle suivant.

III- Le tournant du XIXe siècle : entre théâtre d'éducation et texte littéraire, les débuts de la dichotomie

Peu de travaux sont consacrés à la place du théâtre au sein de l'école du XIXe siècle. Après la période révolutionnaire où le théâtre scolaire est instrumentalisé à des fins politiques, J. Majault (1973 : 28-29) précise que les représentations scolaires se font rares au XIXe siècle. L'interdit qui a frappé le théâtre scolaire après le départ des jésuites[20] reste non seulement valable mais est encore réitéré à plusieurs reprises au XIXe siècle, notamment par une loi du 30 octobre 1886, qui proscrit toute représentation théâtrale dans les écoles publiques, afin de ne pas surcharger la mémoire des élèves (Majault, 1973 : 30). Rappelons que depuis Napoléon 1er, l'instruction est placée sous le monopole d'Etat et ne cesse de se développer[21]. Cette institutionnalisation de l'enseignement suppose des programmes précis où la littérature française n'occupe pas la première place[22]. Comme au XVIIIe siècle, les textes littéraires ne sont pas lus dans leur version originale et intégrale mais font l'objet d'adaptations conformes à la morale par la suppression de l'amour ou le traitement respectueux des personnages de vieillards. Ils sont essentiellement abordés sous forme de morceaux choisis dans les anthologies où le théâtre de Racine, Corneille, Crébillon ou Voltaire n'est certes pas oublié mais détourné de sa fonction première au profit d'un enseignement de la rhétorique (Pascal, 2003 : 89-104), fondé sur la récitation de harangues, de longues tirades etc. En ce sens, la mémorisation est toujours considérée comme une manière de donner de l'assurance, de former l'esprit et le goût des jeunes élèves, mais indépendamment des gestes et de la représentation. Les travaux d'I. de Peretti (2001 : 310 et suivantes) attestent que les manuels ne font pas allusion à la représentation avant le XXe siècle, dans l'entre deux guerres[23].

Aussi, désormais perçues comme une distraction inutile, les expériences de théâtre dans les institutions scolaires sont-elles exceptionnelles et réservées au jour de la distribution des prix. J. Majault (1973 : 31) signale, entre 1855 et 1870, des pièces à sujet médiéval de M. Lalanne et des tragédies grecques à l'initiative de Mgr Dupanloup qui « faisait jouer, dans son palais épiscopal, à Orléans, Eschyle et Sophocle en grec par les élèves de son petit séminaire » (Buisson, 1911 : « Dupanloup »). Mais à en croire les recueils qui parcourent le

---

[20] « En 1764, à la demande de l'université, le roi interdit les tragédies et les comédies dans les collèges » (Chervel, 2008 : 48).

[21] Voir la notice « Liberté de l'enseignement » du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson (1911) disponible sur le site de l'IFÉ.

[22] Voir le chapitre 8, « La scolarisation et l'exploitation des œuvres littéraires » (Chervel, 2008 : 477-557).

[23] Il s'agit de *l'Histoire illustrée de la littérature française*, par E. Abry, C. Audic et P. Crouzet, et *Notre littérature étudiée dans les textes* de Marcel Braunschvig.

XIXe siècle, il ne fait aucun doute que les représentations, sans doute privées, ont été nombreuses, dans le cadre de l'enseignement libre, surtout dans les pensionnats[24] et les familles. Le théâtre pédagogique, tel qu'il se développe au XVIIIe siècle, poursuit une riche existence comme pour « concurrencer une école encore défaillante », analyse F. Marcoin (2000 : 49) qui cite quelques exemples : *Entretiens pour l'amusement et l'instruction des enfants* (Société des Bons livres, 1833), *Petit Théâtre des maisons d'éducation pour les jeunes gens* (Lille, Lefort, 1848), *Théâtre chrétien à l'usage des maison d'éducation* par la comtesse Zernein (Oliver-Fulgence, 1848), *Géographie dramatique de la jeunesse* de Jauffret (Paris, Maumus, 1830, 2e édition)[25]. Ajoutons *Le Théâtre chrétien ou les martyrs mis en scène* de l'abbé J. (Lyon, Josserand, 1867) qui rassemble des pièces de commande initialement destinées aux « collèges, petits séminaires et autres maisons d'éducation ». La préface nous confirme que ces pièces, écrites en prose pour faciliter le débit, ont été jouées et ont fait couler des larmes. De même, les pièces éditées par la maison Lefort de Lille, dont la liste figure en première page de la troisième édition du *Nouveau Théâtre d'éducation pour les jeunes personnes* de 1840, « peuvent être représentées dans les maisons d'éducation[26] ». La *Bibliothèque dramatique de Monsieur de Soleinne* ne compte pas moins de cinquante ouvrages de ce type, répertoriés dans les rubriques « Théâtre de la jeunesse et des maisons d'éducation » et « Théâtre de l'enfance », publiés entre 1800 et 1841 (Jacob, 1844 : 284-292).

De fait, le théâtre d'éducation continue de séduire les éducateurs. En témoignent les rééditions, voire les premières éditions des *Proverbes* de madame de Maintenon. C'est dans cet héritage que se situent les proverbes dramatiques de madame Campan qui remplissent un rôle éducatif dans le pensionnat de Saint-Germain et d'Écouen. Publiés entre 1824 et 1832, ils sont en effet conçus pour le cadre familier du foyer ou du pensionnat et entièrement voués à une distribution féminine qui ménage un rôle à la maitresse de pension. Leur théâtralité est avérée par la structure d'opposition du mélodrame, les procédés de déguisement de la comédie ou encore les coups de théâtre (M.-E. Plagnol-Diéval, 1997 : 405-406). D'autres pièces, comme *La Gouvernante*[27] ou *L'Épreuve*[28], du *Nouveau Théâtre d'éducation pour les jeunes personnes* de 1840[29], fonctionnent entièrement sur le travestissement et la scène de reconnaissance. En revanche, le *Nouveau Théâtre des jeunes personnes* (Paris, Guillier,

---

[24] A. Chervel (2008 : 45) rappelle qu'à partir de 1770 s'ouvrent des maisons d'éducation, dites aussi « pensions particulières », « indépendantes des universités et des congrégations religieuses » pour offrir une alternative aux collèges classiques focalisés sur les humanités gréco-latines. Ces établissements connaissent un fort développement au XIXe siècle après notamment la suppression des collèges lors de la Révolution. L'importance de ces établissements secondaires privés est attestée dès 1806. Par ailleurs, les précepteurs sont encore nombreux au XIXe siècle. A. Chervel fait remarquer que « leurs pratiques d'enseignement et les ouvrages de pédagogie qu'ils livrent au public sont fréquemment adoptés par les maîtres des collèges et des pensions ». Voir également la notice « pension pensionnat institution » du dictionnaire de F. Buisson.

[25] Dans ce dernier recueil, plus que de véritables pièces, il s'agit davantage de « dialogues » avec personnification des pays. Le langage dramatique est utilisé comme un prétexte, sans doute comme un procédé mnémotechnique. Parmi les recueils atypiques, nous pourrions également citer deux pièces de Jean Destrem, *Le petit cochon* et *Le petit enfant et le loup,* publiées dans *Le Théâtre du petit Hugues*, à Paris, chez Ch. Delagrave, en 1886. Il s'agit d'un théâtre d'objets conçu comme un divertissement, mettant en scène des animaux anthropomorphisés et respectant le principe du langage dramatique. La portée morale est omniprésente dans le dénouement où le méchant est puni.

[26] 22 volumes sont en vente parmi lesquels des recueils allant jusqu'à 7 ou 8 pièces. Ils sont classés selon leurs destinataires – les « collèges et pensionnats », les « jeunes gens » ou les « jeunes filles » –, leur genre, leur visée pédagogique morale (*Essais dramatiques et moraux* et de *Nouveaux essais dramatiques et moraux*) ou simplement leur titre. On trouve essentiellement des drames et des proverbes dramatiques.

[27] La pièce relate les retrouvailles entre Mme Delvieux et ses filles qu'elle a été contrainte d'abandonner à sa propre mère, par amour pour son mari. La grand-mère qui a renié sa fille ne la reconnait pas et entend l'engager comme gouvernante. Le dénouement donne lieu à la reconnaissance et à l'harmonie retrouvée dans l'amour et le pardon général.

[28] Mme de Surgis, riche veuve sans enfant, vient adopter une des filles de sa cousine. Pour tester la bonté de celles-ci, elle échange son identité avec sa servante et se fait passer pour un pauvre hère.

[29] Ce recueil est attribué à Marie Emery (madame Van Den Bussche). Il est composé de drames et comédies qui mettent en scène des personnages féminins, déclinant les rapports entre les filles et la figure maternelle (mère, belle-mère, mère adoptive, grand-mère).

1858) de madame Guénot ne manifeste pas une telle théâtralité alors même que certaines pièces évoquent madame Campan[30]. Ces « comédies intimes » ont été écrites pour les élèves et leurs parents, ont permis d'enseigner aux jeunes « le bon ton, les bonnes manières, la distinction qui les rend charmantes » en respectant « une diction pure, correcte, une prononciation nette », précise l'auteure (1858 : 3) dans la continuité du siècle précédent. Les sujets sont liés au contexte scolaire afin de prôner les qualités requises pour être une élève modèle dans le respect des règles de morale chrétienne, de bonne conduite, de modestie et d'efforts, en évitant la jalousie et l'orgueil.

Parmi les recueils destinés aux garçons, les *Drames à l'usage des collèges et des pensionnats* (Lille/ Paris, Lefort, 1879, 5e édition) de Césarie Farrenc attirent l'attention. On y retrouve une pièce de Berquin, *L'Épée,* initialement publiée dans son périodique, *L'Ami des enfants.* Une note précise que la « petite pièce de Berquin a été modifiée, de manière à pouvoir être représentée sans inconvénient dans les pensionnats ». En effet, compte tenu de la distribution masculine, le rôle d'Henriette, la sœur d'Auguste, est devenu celui d'Henri son frère. De manière générale, les répliques, quoique souvent identiques, ont été raccourcies, sans doute dans un souci de faciliter la mémorisation. Mais le principal changement réside dans la transformation du nom du père d'Auguste : M. d'Orval est remplacé par M. Ronval. Cela pourrait passer inaperçu si tout le sens de la pièce de Berquin ne tournait autour de la lutte des classes et de la nécessité de conquérir une noblesse de cœur indépendante de la naissance[31]. Or de ce message, sans doute devenu anachronique lors de la parution du recueil de madame Farrenc, ne reste que la leçon autour des valeurs morales, de la sociabilité et des bonnes manières, conformément aux autres pièces qui abordent, dans un cercle familial, les rapports filiaux et sociaux, l'éducation, les vertus à développer et les défauts à corriger[32].

Mais les recueils les plus nombreux, mixtes, sont encore ceux à l'usage des familles. Bien que les pièces d'inspiration religieuse composées par madame de Staël au début du XIXe siècle ne fassent pas partie du théâtre pédagogique au sens strict du terme, elles n'en présentent pas moins des caractéristiques communes comme la portée morale, l'univers familial, la dimension sérielle, le retour à l'équilibre final (Plagnol-Diéval, 1999 : 45-65). Plus spécifiquement, J. Majault retient parmi les pièces d'éducation composées dans la lignée de Berquin, *Le Théâtre du Petit-Château* publié en 1861. L'auteur, Jean Macé dispense ses enseignements auprès des enfants d'une famille nombreuse, à l'école du Petit-Château, et loue les bienfaits des représentations de théâtre en famille, véritables sources de plaisir. Elles permettent selon lui de « développer la mémoire, former la prononciation, et donner de l'aisance aux manières » tout en dispensant « des leçons qui ne s'oublient pas, leçons de conduite, et même leçons de classe » (Macé, 1861 : 7). Des liens sont en effet établis avec d'autres disciplines comme la géographie, l'histoire, la botanique par la mise en scène de lieux, de personnages, de saisons etc[33].

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut également citer un recueil anonyme publié en 1831, *L'Enfance en action. Petit théâtre moral* (Paris, A. Marcilly), qui comprend deux pièces en un

[30] Des allusions sont faites à madame Campan dans un drame en 3 actes, *Les pensionnaires d'Ecouen* (72 et 78). La représentation apparaît dans la mise en abyme d'une leçon qui requiert les récitations de la classe (68).

[31] Le comportement méprisant d'Auguste est lié à l'épée, cadeau paternel, qu'il considère comme le symbole d'une noblesse de naissance, d'une supériorité sur ses petits camarades bourgeois invités à sa fête. La leçon que lui donne son père en remplaçant la lame de l'épée par une plume vise à ridiculiser cette façon de penser et à valoriser l'égalité entre les classes.

[32] Les titres sont significatifs : *Julien ou le mensonge, Bastien ou l'enfant dissipé, Charles ou l'enfant jaloux, Adolphe ou l'arrogant puni*. La première édition se situe vraisemblablement entre 1820 et 1850, C. Farrenc ayant vécu de 1802 à 1875.

[33] Citons en guise d'exemples *Le Palais des temps* où une bonne fée rend la vie à Charles d'Anjou, Isabelle de Castille, Mahomet II, Jean Ziska etc. (scène 4) ou encore *La Révolte des fleurs,* annoncée par son auteur comme une « petite pièce composée pour la clôture d'un cours de botanique » (p. 143).

acte centrées autour d'une épreuve[34]. Le *Petit Théâtre de famille* (Paris, Librairie pour la jeunesse de P. C. Lehuby, 1835, 2e édition) de madame de Flesselles propose de petites pièces idéalistes à la théâtralité assez limitée et dont les représentations en famille doivent « inspirer aux enfants plus de respect pour leurs parents, plus de bonté pour leurs inférieurs, et plus de justice entre eux ! », selon l'avant-propos (VI). L'âge des joueurs est fréquemment indiqué dans ces recueils à l'instar des *Comédies et proverbes* (Paris, Hachette, 1885) que la comtesse de Ségur compose pour amuser sa petite-fille en faisant valoir ses bonnes qualités. Mais la longueur des pièces, la multiplicité des personnages et certains thèmes abordés, comme les méfaits d'une trop grande gentillesse des parents envers leurs enfants, des maitres envers leurs domestiques[35], nous laissent penser que ces pièces sont peut-être destinées à la lecture.

Par conséquent, au XIXe siècle, deux courants, hérités du XVIIIe siècle, perdurent en s'écartant l'un de l'autre. L'un, issu du théâtre d'éducation, s'inscrit dans le cadre privé des maisons d'éducation, du préceptorat ou des familles, selon des objectifs similaires à ceux du siècle précédent. À l'éducation morale, s'ajoutent l'assurance et la mémorisation. L'autre poursuit ponctuellement la tradition du théâtre de collège en maintenant les représentations. Or du fait de l'institutionnalisation de l'enseignement et des interdictions, on peut penser que la pratique théâtrale n'est plus un outil pédagogique comme l'avaient institué les jésuites mais une activité extrascolaire festive. Deux éléments le confirment. D'une part, lorsqu'en 1887 les activités dramatiques sont officiellement autorisées par l'Institution, elles le sont dans le strict cadre de fêtes scolaires pour développer le goût artistique des élèves (J. Majault, 1973 : 33). D'autre part, si les programmes accordent sa place à la littérature française, c'est sous la forme de l'histoire de la littérature et de l'explication de texte français. Le texte de théâtre est donc considéré comme un texte littéraire parmi d'autres que l'on choisit pour former le goût littéraire des élèves en lien avec la récitation classique rendue obligatoire à l'école primaire en 1882. Ainsi, de la pratique théâtrale, on ne retient plus à l'école que la mémorisation et la diction.

Si le théâtre d'éducation relie encore le texte et le jeu en les rendant complémentaires l'un de l'autre dans la poursuite des mêmes objectifs moraux, l'école du XIXe siècle consacre leur rupture au profit des savoirs disciplinaires. Le jeu disparait alors du champ des outils pédagogiques tandis que le texte dramatique est utilisé pour ses caractéristiques argumentatives et orales.

IV-Les pédagogies innovantes du XXe siècle : une articulation ténue entre le texte et le jeu en faveur de l'expression libre

À la fin du XIXe siècle, le décalage s'instaure entre une éducation traditionnelle qui ne participe pas au renouvellement du théâtre et l'Éducation Nouvelle qui commence à se développer autour de la construction de l'enfant comme sujet autonome (Page, 2009 : 28-47). Le théâtre devient alors « un moyen pédagogique de construction de la personne dans une collectivité, de retour sur soi et d'ouverture aux autres, de développement individuel et solidaire » selon P. Meirieux (2002 : 35). C. Page précise qu'à partir de 1911 au moins, les activités dramatiques entrent dans les pratiques de ces partisans d'une éducation nouvelle alors même qu'il faut attendre 1938 pour que les Instructions inscrivent la préparation des fêtes scolaires – donc des représentations théâtrales – au sein des activités dirigées et

[34] Le proverbe *L'orgueilleux puni, ou Consentement passe richesse* se destine à un public d'adolescents entre 13 et 17 ans, selon la liste de présentation des personnages. L'aîné de la famille, qui pense recevoir une riche somme d'argent, pêche par orgueil et connait un revers de fortune qui le laisse dans le dénuement. La comédie *La Sainte-Catherine ou Les cadeaux*, est une épreuve organisée par un père pour s'assurer de la bonté et de la générosité de sa fille le jour où elle reçoit ses amies de pension.

[35] Tel est le cas des *Caprices de Gizelle* et du *Dîner de mademoiselle Justine*.

reconnaissent les bénéfices des exercices dramatiques tout en recommandant que les textes soient choisis en fonction de leur grande valeur littéraire. Comme le fait également remarquer J. Majault (1973 : 33-35), cette activité théâtrale entièrement guidée par le maitre en vue du spectacle de fin d'année reste très éloignée des principes de l'École Nouvelle.

En lien avec la remise en question du statut d'individu, c'est en parallèle du travail sur le jeu du comédien que se développe le jeu dramatique (Page, 2009 : 66-98). L'improvisation autour de l'action précède la découverte du texte alors même que le théâtre d'éducation reposait jusque là sur une mémorisation du texte nécessairement antérieure au jeu. Les gestes dépendaient des répliques. Désormais, l'expression prime sur la technique, évitant les défauts d'une récitation ânonnée. Le jeu dramatique, tel qu'il est initialement conçu dans le cadre de l'Éducation Nouvelle en France en 1922, est « une activité esthétique spécifique, mettant en lumière le rapport du jeu et de la réalité, les notions de dramatisation, de fiction, de personnages et de travail collectif » (Page, 2009 : 77). D'emblée le support du texte d'auteur, qu'il appartienne à la littérature pour adultes ou à la littérature de jeunesse, suscite la réflexion des pédagogues pour qui le travail interprétatif du texte auquel se livre le comédien n'est pas accessible au jeune élève. En outre, un texte de théâtre peut conduire à l'académisme et donner lieu à une simple récitation mécanique de répliques, un risque que souligne É. Freinet (1948 : 29). Ces arguments visent à protéger la liberté d'expression que doit porter le jeu dramatique, le support dramatique ne présentant pas « les mêmes intérêts éducatifs, notamment en matière d'expérience du jeu et de souplesse des apprentissages, du moins pour les militants de la pédagogie », rappelle J.-P. Ryngaert (2002 : 117).

Il n'en demeure pas moins que l'articulation entre le texte et le jeu dramatique existe bel et bien. Comme le rappelle C. Page (2009 : 99-113), le texte n'est ni exclu du jeu dramatique, ni en concurrence avec lui. En dehors du véritable projet de classe autour de la mise en scène, on peut aussi utiliser ponctuellement le jeu pour travailler un texte ou inversement utiliser un texte d'auteur ou d'élève comme inducteur. Si ces textes ne sont pas nécessairement des textes dramatiques, rien n'empêche pour autant qu'ils ne le soient. Ainsi J.-P. Ryngaert (1996 : 85-89) propose d'entrer dans *Les Fourberies de Scapin* par le jeu dramatique notamment pour « aborder de l'intérieur des questions de règles dramatiques ». Il précise qu'il ne s'agit pas de subordonner le jeu dramatique au texte, ni d'en faire un outil de lecture des représentations de pièces contemporaines mais de conduire les élèves à s'approprier des « outils d'expression qui les aideront à modifier le regard qu'ils portent sur le monde » (Ryngaert, 1977 : 71-74). Il faut pour cela cerner et analyser la théâtralité selon « un perpétuel travail d'encodage et de décodage » qui repose sur la mise à distance, ce que permet de travailler l'esthétique théâtrale contemporaine en s'écartant du principe d'imitation et en affichant sa théâtralité.

L'exemple de la pédagogie Freinet prouve que les règles du genre dramatique n'entravent en rien la liberté d'expression des élèves tout en visant « la perfection de la pièce de théâtre ». En effet, le théâtre libre donne aux élèves « l'initiative réelle de leur jeu » et une « totale liberté », leur permet « de se dépasser », de « devenir progressivement les acteurs libres, aisés, qui dégagent eux-mêmes leurs propres émotions », précise É. Freinet (1948 : 29) en évoquant l'importance du jeu : « Souvenons-nous que le théâtre a comme langage non seulement la parole mais l'expression réelle de cette parole et les gestes, les attitudes, les mouvements de tout l'être. Le véritable acteur joue avec un élan, une vérité qui engage corps et âme ». L'activité débute donc par une improvisation autour de personnages qui s'inscrivent dans une action traitant de sujets choisis par les élèves et pris dans le réel, le merveilleux ou la littérature. Une fois ces éléments en place, l'écriture du texte libre doit s'appuyer sur les règles du genre dramatique comme l'unité d'action, l'unité de ton selon que l'on s'engage dans une tragédie ou une comédie, la vraisemblance des caractères dans la mesure où « l'action n'est que le développement des caractères et surtout du caractère le plus marqué »

(É. Freinet, 1948 : 6). Cette cohérence d'ensemble se justifie par le modèle du théâtre classique : « Réglementairement, au grand siècle (et du reste après lui), l'unité d'action comprenait : l'exposition, l'action et le dénouement. Sans montrer trop de rigueur sur l'importance relative de ces trois divisions, il est tout de même essentiel que, écoutant une pièce, le public sache pour quelles raisons les personnages sont en scène, ce qu'ils font, et ce qui résulte de leurs agissements » (É. Freinet, 1948 : 18). Et pour se familiariser avec le genre, il est conseillé de s'inspirer des pièces radiophoniques dont le répertoire s'étend de Molière aux auteurs contemporains comme J. Anouilh ou J.-P. Sartre. C'est précisément la démarche préconisée par Marie Dienesch qu'étudie C. Page (2009 : 83-86) : il ne s'agit pas d'enseigner des théories littéraires mais de fournir aux élèves des outils dont ils pourront s'emparer, parmi lesquels des pièces de théâtre. Par conséquent, le « jeu dramatique » préfigure l'élaboration du texte théâtral pour garantir la libre expression des élèves, mais l'écriture s'inscrit dans le cadre générique attendu. Le texte de théâtre apparait alors comme un outil au service de l'expression des élèves que manifeste le jeu.

Le geste, conçu à la fois comme outil d'expression et comme objet d'enseignement, n'est plus guidé par le texte et sa mémorisation. Opposé au principe d'imitation, il apparaît comme une création, favorisant l'inventivité des élèves et leur libre expression au sein d'une démarche socio-constructiviste. Le texte dramatique peut lui servir d'outil en tant que modèle ou en tant qu'inducteur. *A contrario* la mise à distance critique du jeu peut donner à comprendre les codes de l'écriture théâtrale et donc les codes de la scène, le spectacle étant une entrée possible dans le texte. Cette approche est celle que retiennent les CEMÉA, Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Éducation Active. Né en 1937, à l'époque du Front Populaire, pour répondre à la nécessité d'organiser des vacances dans les écoles de campagne en lien avec les théories de l'Éducation nouvelle, ce « mouvement » - ou cette « institution », les deux termes étant employés par D. Bordat (1976 : 11) - est initialement composé de militants issus des corps enseignant, médical, artistique et, plus généralement d'individus engagés dans l'univers de la culture et de l'éducation. Tous poursuivent l'idéologie commune d'« améliorer la condition et la qualité humaine » (Bordat, 1976 : 10) en conduisant des actions sociales, sous forme de stages destinés à la jeunesse et aux formateurs[36]. Les actions se diversifient ensuite et le théâtre y occupe une place importante. Le choix de Miguel Demuynck à la tête des activités dramatiques des CEMÉA à partir de 1747 traduit une volonté de « développer une éducation au théâtre et par le théâtre, à partir des principes de l'Éducation Nouvelle », ce qui marque selon Christiane Page (2007 : 88) une nette opposition aux principes défendus par Léon Chancerel[37]. La politique que conduit Miguel Demuynck de 1947 à 1980 poursuit donc le double objectif de créer des spectacles pour la jeunesse et de favoriser l'expression des jeunes par le jeu dramatique, un jeu dramatique qui s'affiche plus largement comme un moyen de rendre le théâtre accessible à tous, indépendamment des critères d'âges et de milieux socio-culturels (Page, 2007 : 89). Ainsi le Théâtre de la Clairière, fondé en

[36] Voir également : http://www.cemea.asso.fr/spip.php?rubrique187

[37] C'est précisément ce que mettent en évidence les recherches historiques de C. Page dans les pratiques de Léon Chancerel guidées par la création d'une « orchestique nationale » (2007 : 185) où la communauté prime sur l'expression de l'individu qui plus est gouvernée par l'adulte, le « dressage » primant sur la libre expression. Le jeu théâtral repose sur la discipline et l'obéissance, le théâtre étant conçu comme expression d'une communauté selon le modèle du théâtre grec. Aussi le chœur ne doit-il pas être « moralement désaccordé ». Il apparaît comme l'« élément clé de sa dramaturgie » par sa dimension de rituel et s'inscrit dans un « désir d'unité totale des êtres dans la Nation », analyse C. Page (176) qui interprète la démarche de L. Chancerel comme « une démarche fusionnelle dans laquelle l'individualité se dissout et qui ne nécessite aucune réflexion ni prise de distance de la part des enfants » (182). Elle oppose ces principes à ceux que prônent l'Éducation Nouvelle : « Ce ne sont donc pas les enfants eux-mêmes qui prennent conscience de problèmes à résoudre, comme dans les pratiques de l'Éducation Nouvelle mais l'adulte, qui les prépare, puis les critique en leur signalant qualités et défauts (par rapport à quelle norme ?) » (189).

1749, programme des représentations pour enfants qui s'articulent avec le jeu dramatique[38]. Dans les années soixante-dix, une partie du spectacle se libère du texte pour s'appuyer sur l'improvisation avec le jeune public, le spectacle étant conçu comme une invitation au jeu. C'est donc ce pouvoir d'expression qui distingue fondamentalement la technique du jeu dramatique des expériences des siècles précédents, théâtre scolaire ou théâtre d'éducation, où le texte, porteur d'une dimension morale et sociale, appelait un jeu plus ou moins normé, plus ou moins guidé par l'adulte.

C'est donc par le spectacle que le théâtre est entré dans l'enseignement dès le Moyen-Âge avec la mise en scène de pièces religieuses puis profanes. Le plaisir du jeu, qui a permis de braver dans un premier temps les interdits, a ensuite été affiché comme un principe pédagogique. Jusqu'au milieu du XVIIIe siècle, la représentation scolaire est institutionnalisée, privilégiant un jeu normé fondé sur la déclamation du texte et une gestuelle scénique. Le texte, inspiré ou adapté du théâtre antique ou classique, est certes un objet d'imprégnation culturelle mais avant tout un support au jeu qui en offre une interprétation et en respecte le fonctionnement. Si la dimension cathartique du jeu prônée par le P. Porée a pu être perçue comme la justification morale de la magnificence du spectacle, le théâtre d'éducation doit son efficacité à l'imitation et parfois, dans un rapport plus distancié, au *pathos*. Il semble établir une complémentarité entre le texte et sa mise en jeu qui poursuivent un même objectif moral. Mais son efficacité repose sur la prise en considération des réalités des enfants, au détriment de la distance littéraire.

Ainsi coexistent au XIXe siècle un théâtre d'édification morale, toujours très présent dans l'enseignement libre et dans les familles, et un théâtre littéraire étudié sous forme d'extraits de textes pour servir la récitation et la rhétorique. En officialisant ainsi le texte, l'enseignement scolaire fait apparaitre la dichotomie entre la dimension scénique et littéraire du théâtre. Le jeu dramatique, né avec l'Éducation Nouvelle, semble proposer un contrepoids, toujours en marge du système. La pratique s'écarte cette fois du théâtre d'éducation puisqu'elle repose sur la libre expression et non sur un texte préalablement mémorisé : le jeu précède le texte, ce qui n'empêche pas leur possible articulation.

Ainsi, c'est au cœur de l'enseignement traditionnel institué au XIXe siècle que se crée la véritable rupture entre les deux dimensions du théâtre. Toutefois, force est de constater que les pratiques théâtrales, telles qu'elles ont eu cours avec le théâtre scolaire, le théâtre d'éducation ou le jeu dramatique n'ont jamais instauré un équilibre parfait avec le texte littéraire, toujours en léger décalage sur le plan esthétique ou temporel, car il n'était pas leur principal enjeu, leur principal objet d'apprentissage. Au mieux, y avait-il une correspondance ou une rencontre entre les deux. Sans doute l'équilibre est-il à trouver aujourd'hui dans la concomitance entre l'étude du texte et sa mise en gestes, sa mise en voix.

Bibliographie :

AILLOUD-NICOLAS, C. (2008). Comment enseigner le théâtre aujourd'hui? *Lire au LP*, n° 57-58, pp. 2-15.

BERNANOCE, M. (2001). Le théâtre à l'école. *Lire écrire à l'école,* n° 14, pp. 2-7.

BERQUIN, A. (1829). *L'Ami des enfants, Œuvres complètes de Berquin*, Paris : Masson et Yonnet.

BORDAT, D. (1976), *Les c.e.m.e.a. qu'est-ce que c'est ?,* Paris : François Maspero.

[38] Les spectacles qui y paraissent, interprétés par des adultes, sont destinés au jeune public pour l'éveiller à la culture dramatique. Les modalités de travail des comédiens reposent sur l'improvisation, la création collective si bien que les pièces sont parfois restées inédites (C. Page, 2009 : 88-91).

BOSSUAT, R. (1950). Le théâtre scolaire au collège de Navarre (XIVe-XVIIe siècles). *Mélanges d'histoire du théâtre et de la renaissance offerts à Gustave Cohen.* Paris : Nizet, pp. 165-176.
BOYSSE, E. (1880). *Le théâtre des jésuites,* Paris : Henri Vaton.
BUISSON, F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie.* Paris : Hachette.
CHERVEL, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle.* Paris : Retz.
DEMOUSTIER, A., JULIA, D., ALBRIEUX, L., PRALON-JULIA, D., COMPÈRE M.-M. éds (1997). *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus.* Paris : Belin.
DE PERETTI, I. (2001). *Histoire littéraire, nouvelles critiques et scolarisation de Racine au lycée : deux études sur une discipline en quête d'identité (1880-2000).* Thèse sous la direction de P. Meirieux, Lyon II.
DE PERETTI, I., AUBERT, M., CRINON, J., DEPOILLY, S., FARCY, S. et MAEDA, M. (2006). Bourreaux et victimes : des élèves de lycées professionnel, polyvalent et général face à l'univers tragique, dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une Formation littéraire malgré tout.* Namur : Presses universitaires de Namur, pp. 99-118.
DE ROUGEMONT, M. (1996). *La Vie théâtrale en France*. Slatkine : 1996 (1re édition : 1988).
FERRAND, M. (2009). *Camenulae,* n° 3 (http://www.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Mathieu_2.pdf)
FERRIER, B. (2009). « Les petits drames de *L'Ami des Enfants* de Berquin : une adaptation des théories de Diderot au théâtre d'éducation ». *Lumen. Travaux choisis de la Société canadienne d'étude du dix-huitième siècle*, n° XXVII, pp. 83-96.
FERRIER, B. (2012). « Du théâtre d'éducation au théâtre de jeunesse contemporain », dans I. de Peretti et B. Ferrier (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui.* Bruxelles : Peter Lang, pp. 171-184.
FREINET, E. (1948). *Le théâtre libre. B.E.N.P.*, n° 34.
GOFFLOT, L.-V. (1907). *Le Théâtre au collège du Moyen-Âge à nos jours.* Paris : Honoré Champion.
JACOB, P. L. (1844), *Bibliothèque dramatique de Monsieur de Soleinne*. Paris : Administration de l'alliance des arts.
LAVALLÉE, T. (1862). *Madame de Maintenon et la maison royale de Saint-Cyr (1686-1793).* Paris : Henri Plon.
MAJAULT, J. (1973). *Petite Histoire du théâtre scolaire. Le Théâtre à l'école.* Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.
MARCOIN, F. (2000). L'Enfant acteur. *Cahiers Robinson. L'Enfant des tréteaux,* n° 8, pp. 49-62.
MAZOUER, C. (1998). *Le Théâtre français du Moyen Âge.* Paris : SEDES.
MEIRIEUX, P. (2002). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir, dans J.-C. Lallias, J. Lasalle et J.-P. Loriol (dir.), *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Arles : Actes Sud, pp. 30-47
MONGENOT, C. (2006). *"Conversations" et "Proverbes" : le théâtre de Madame de Maintenon ou la naissance du théâtre d'éducation.* Thèse sous la direction de M.-E. Plagnol-Diéval, Paris XII.
MONGENOT, C. (2003). Les *Conversations* de Mme de Maintenon : dire et parler pour apprendre le monde, dans M.-E. Plagnol-Diéval, *Théâtre et enseignement XVIIe-XXe siècles,* Créteil : CRDP de Créteil, pp. 105-118.

PAGE, C. (2009). *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle : aliénation ou émancipation ?* Arras : APU.
PASCAL, J.-N. (2003). La tragédie, cela sert notamment à enseigner la rhétorique : à propos des *Chefs d'œuvre d'éloquence poétique* de l'abbé Batteux (1780), dans M.-E. Plagnol-Diéval, *Théâtre et enseignement XVIIe-XXe siècles.* Créteil : CRDP, pp. 89-104.
PETIT DE JULLEVILLE, L. (1880). *Les Mystères.* Paris : Hachette.
PEYRONNET, P. (1976). Le théâtre d'éducation des jésuites. *Dix-huitième siècle*, n° 8, pp. 107-120.
PIÉJUS, A (2000). *Le Théâtre des demoiselles. Tragédie et musique à Saint-Cyr à la fin du grand siècle.* Paris : Société française de musicologie.
PIRE, J.-M. (2012). *L'Art à l'école. Réconcilier le sensé et le sensible.* Paris : Direction de l'information légale et administrative.
PLAGNOL-DIÉVAL, M.-E. (1997). *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIIIe siècle.* Oxford : Voltaire foundation.
PLAGNOL-DIÉVAL, M.-E. (1999). Le théâtre des familles de Madame de Staël. *Madame de Staël et le théâtre. Cahiers staëliens,* n° 50, pp. 45-65.
RYNGAERT, J.-P. (juillet 1977). Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité. *Pratiques,* n°15-16, pp. 66-78.
RYNGAERT, J.-P. (1996). *Le Jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris- Bruxelles : De Boeck et Larcier (1re édition : 1977).
RYNGAERT, J.-P. (2002). L'improvisation, dans J.-C. Lallias, J. Lasalle, J.-P. Loriol, *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspective d'une relation passionnée*. Arles : Actes Sud, pp. 112-121.
RYNGAERT, J.-P. (2005). *Lire le théâtre contemporain.* Paris : Armand Colin (1re édition : 1993)
VERDEIL, J. (1995). À propos du théâtre scolaire. *Cahiers pédagogiques*, n° 335, pp. 16-17.
VINAVER, M. (1993). *Écritures dramatiques.* Arles : Actes Sud.
VINAVER, M. (2005). Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique, dans *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, actes du colloque national des 26 et 27 mai 2005. Versailles : CRDP, pp. 139-151.